



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TEORIA X PRÁTICA**

DAMIÃO DOS SANTOS RIBEIRO

ORIENTADORA: SÍLVIA URMILA ALMEIDA SANTOS

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

DAMIÃO DOS SANTOS RIBEIRO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TEORIA X PRÁTICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Sílvia Urmila Almeida Santos

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

DAMIÃO DOS SANTOS RIBEIRO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TEORIA X PRÁTICA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/11/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

SÍLVIA URMILA ALMEIDA SANTOS (Orientadora)

FERNANDA CUPOLILLO MIANA DE FARIA (Examinadora)

DAMIÃO DOS SANTOS RIBEIRO (Cursista)

BRASÍLIA/2015

Este trabalho é dedicado a todas as crianças com necessidades educacionais especiais, que carregam nos olhos o brilho da vida e a vontade de vencer todas as barreiras impostas pelo caminho. Espero que as pessoas, ao lerem e estudarem este trabalho, pensem no que é possível fazer para construirmos uma sociedade em que todos sejam vistos como capazes e como cidadãos com direitos e deveres que devem ser respeitados.

AGRADECIMENTOS

Sempre que chegamos ao fim de uma jornada, pensamos em tudo que se passou ao longo do caminho. É impossível não lembrar de todos aqueles que nos ajudaram. Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela certeza de que sempre podemos ser pessoas melhores e conscientes do nosso dever de partilhar uns com os outros aquilo que aprendemos.

Agradeço, também, aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos de alegrias e tristezas, de certezas e incertezas.

Aos meus colegas de curso, em especial, àqueles com os quais tive o prazer de caminhar ao longo desta estrada, os quais não poderia deixar de citar seus nomes: Edite, Eva, Dalvanice, Elieuzza, Gilsonide. Foram momentos que ficarão guardados para sempre em meu pensamento.

Aos funcionários do Polo Educacional Dona Carmem, que sempre estavam dispostos a colaborar ao longo da jornada.

Por fim, quero agradecer a uma pessoa que desde o primeiro dia me motivou, me corrigiu quando devia corrigir e me elogiou quando mereci seus elogios. A ela, que tenho como fonte de inspiração, pela sua paciência, sabedoria e compreensão, meu muito obrigado, tutora e orientadora Sílvia Urmila Almeida Santos, que outros e outras possam ter a oportunidade que tive de aprender um jeito novo de compartilhar conhecimento com você.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as percepções de professores de ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Carinhanha (BA) acerca do processo de educação inclusiva, tanto em relação a aspectos positivos quanto negativos, buscando compreender a dissonância entre teoria e prática. A fundamentação teórica deste trabalho abordou o conceito de educação inclusiva; de desenvolvimento humano e suas peculiaridades, sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski; além de expor os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil e no mundo e tecer breves reflexões sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva. A metodologia empregada nesta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como instrumento de investigação um questionário semiestruturado, formado por três categorias de análise e composto por 11 questões abertas. O questionário foi aplicado para os três professores participantes desta pesquisa. Por meio desse instrumento, foi possível conhecer que a realidade da escola pesquisada, no que diz respeito à educação inclusiva, ainda precisa ser ampliada. Concluiu-se, ainda, que é necessário promover cursos de capacitação aos docentes que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que esse conhecimento ajudará na construção de práticas e metodologias voltadas às reais necessidades do educando.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Escola Inclusiva. Professor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 O que é educação inclusiva: alguns pressupostos teóricos	11
1.2 Desenvolvimento humano e suas peculiaridades: contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vigotski à educação inclusiva	13
1.3 Principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil e no mundo	15
1.4 O papel do professor e a educação inclusiva: desafios para a prática pedagógica ...	18
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo geral	21
2.2 Objetivos específicos	21
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	22
3.1 Fundamentação teórica da metodologia	22
3.2 Contexto da pesquisa	23
3.3 Participantes.....	24
3.4 Materiais	24
3.5 Instrumentos de construção de dados	25
3.6 Procedimentos de construção de dados	25
3.7 Procedimentos de análise de dados.....	26
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
4.1 Formação docente	28
4.2 A escola e a educação inclusiva.....	30
4.3 O professor e a educação inclusiva.....	32
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (MODELO).....	41
ANEXO A – CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL.....	45
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	46
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47

APRESENTAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação, no Brasil, tem passado por inúmeras transformações, muitas delas oriundas da conscientização acerca das diferenças individuais e da diversidade humana, o que vem possibilitando uma nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem no país, em especial, no âmbito da rede pública de ensino. Neste cenário de transformações, a educação inclusiva tem ganhado força e visibilidade, pois surge como forma de garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) metodologias e práticas que atendam às suas especificidades, em um sistema regular de ensino. Em última instância, a educação inclusiva nasce da percepção de que a escola deve ser um ambiente colaborativo e acolhedor, em que todos sejam vistos como seres capazes de construir seu próprio caminho e conhecimento.

No Brasil e no mundo, são muitos os documentos que asseguram políticas públicas de inclusão escolar. Podemos citar, por exemplo, a Lei n. 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei n. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994 etc. Esses documentos asseguram, dentre outros aspectos, o direito do aluno com NEE à educação, ao acesso e à permanência na escola regular, bem como estabelecem parâmetros de qualificação de professores para o ensino inclusivo, além de métodos, recursos e infraestrutura adequados para a educação inclusiva.

No entanto, em termos práticos, o processo de educação inclusiva ainda se distancia dos pressupostos legais e teóricos que a asseguram. Há um grande abismo entre o que prevê a legislação do país e a realidade cotidiana da escola pública brasileira. Diante disso, é necessário buscar compreender por que isso acontece, isto é, por que há tanta dissonância entre teoria e prática, quando se fala em educação inclusiva, e por que a educação pública brasileira ainda enfrenta tantos desafios no que tange ao cumprimento das legislações vigentes.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, buscou-se compreender tais questões por meio da visão de professores da rede pública de ensino, mais especificamente, de uma escola pública do município de Carinhanha (BA). Tal mote foi escolhido tendo em vista que, no âmbito da educação inclusiva, o professor desempenha papel fundamental. Dessa forma, o

objetivo principal é descrever e analisar as percepções de professores acerca do processo de educação inclusiva, tanto em relação a aspectos positivos quanto negativos, buscando compreender quais desafios estão presentes na implantação do modelo inclusivo de ensino em classes regulares de uma escola pública de ensino fundamental.

Durante 12 anos trabalhei na rede de ensino do município de Carinhanha (BA), não atuava em sala de aula, mas o meu contato com os alunos sempre foi de proximidade nas escolas em que trabalhei. Nesse período, deparei-me inúmeras vezes com casos de alunos com NEE que os pais buscavam incluir na escola regular. Quando eles chegavam, era comum ouvir dos professores que o lugar deles não era ali, mas em algum centro de apoio especializado, pois a escola não tinha capacidade de inseri-los nas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por muito tempo, isso ficou “martelando” em minha cabeça, afinal, ainda não tinha o conhecimento, ou mesmo não tinha ido buscar saber se realmente o lugar daquelas crianças não era na escola regular.

Quando iniciei o Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, ofertado pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (PED/IP/UnB), por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), essas questões foram ficando cada vez mais claras, que realmente o lugar daquelas crianças era na escola regular, mas precisava compreender como os professores vivenciavam a educação inclusiva na escola, e como realizavam esse trabalho de inclusão em sala de aula. Deste desejo nasceu este trabalho de conclusão de curso.

A fundamentação teórica deste trabalho é composta por quatro tópicos. O primeiro, denominado de “O que é educação inclusiva: alguns pressupostos teóricos”, conceitua o que é educação inclusiva, segundo a visão de autores como Silva, Mendonça e Mieto (2015), Beyer (2006), Maciel e Barbato (2010), Carvalho (2004), dentre outros. Já o segundo tópico, intitulado de “Desenvolvimento humano e suas peculiaridades: contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vigotski à educação inclusiva”, discorre sobre a importância dos estudos de Vigotski para o entendimento acerca do processo educacional inclusivo. Por sua vez, o terceiro tópico, denominado de “Principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil e no mundo”, como o próprio nome diz, apresenta os principais marcos da educação inclusiva, tanto em nível nacional como mundial. No quarto e último tópico, intitulado de “O papel do professor e a educação inclusiva: desafios para a prática pedagógica”, traz um breve

panorama dos principais desafios implicados na prática pedagógica do professor que atua em educação inclusiva.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, utilizou-se a metodologia qualitativa, que possibilita compreender melhor os dados colhidos, como também vislumbrar uma visão coerente acerca da realidade estudada e dos processos que auxiliam e/ou dificultam a sistematização de uma escola inclusiva. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: um questionário semiestruturado, formado por três categorias de análise e composto por 11 questões abertas; e observações da estrutura física e material da escola.

Por fim, para finalizar esta apresentação, é importante ressaltar que este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro traz os pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa. Já o segundo, trata dos objetivos gerais e específicos almejados por este trabalho. Por sua vez, o terceiro capítulo expõe a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. O quarto capítulo apresenta os resultados e a discussão teórica dos dados coletados. Finalmente, o quinto e último capítulo tece as conclusões as quais chegou-se com esta pesquisa.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo traz a fundamentação teórica empregada nesta pesquisa. Nele, falaremos, de forma breve, sobre conceitos e teorias fundamentais para a elaboração deste trabalho: conceito de educação inclusiva; noção de desenvolvimento humano e suas peculiaridades, sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski; principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil e no mundo; e reflexões sobre o papel do professor no contexto da educação inclusiva.

1.1 O que é educação inclusiva: alguns pressupostos teóricos

Ainda hoje, apesar de todos os avanços econômicos e tecnológicos conquistados, há camadas da sociedade que enfrentam grandes dificuldades em ter acesso aos bens culturais, sociais e a direitos garantidos por lei. Segundo Silva, Mendonça e Mieto (2015, p. 2), “embora as propostas de inclusão defendam o acesso de todos aos bens e serviços públicos e proponham políticas e direitos universais, o cotidiano das instituições e das relações sociais ainda é regido pela lógica da meritocracia”. Diante disso, é possível perceber que a nossa sociedade ainda é cheia de lacunas que dificultam a inserção plena de determinados grupos nos mais diversos contextos sociais.

Neste cenário de exclusão social, econômica e cultural, a escola está presente. No entanto, sabemos que a educação é um direito humano e social, desta maneira, precisa ser garantida a todos, independentemente de cor, físico, gênero ou condição social.

Nesse sentido, Beyer (2006) destaca a importância de transformar o sistema de ensino, oportunizando a todos uma educação pautada nos valores morais, sociais e no respeito às diferenças. Essa transformação abarca, por exemplo, a necessidade de rever a concepção tradicional de escola, a fim de incluir no cenário educacional crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE), superando-se, desta forma, estigmas e preconceitos. É neste âmbito que se faz importante compreender o conceito de educação inclusiva, considerada, segundo Maciel e Barbato (2010), um requisito fundamental de uma sociedade democrática.

De acordo com Carvalho (2004), a educação inclusiva tem por objetivo construir uma escola para todos, em que as dificuldades de aprendizagem sejam vistas como um fator comum a qualquer pessoa. Ainda segundo essa autora, “a Escola Inclusiva educa todos os alunos na rede regular de ensino, proporciona programas educacionais apropriados às necessidades dos alunos e prevê apoio para que o seu aluno tenha sucesso na integração” (CARVALHO, 2004, p. 25).

Neste contexto, a educação inclusiva constrói um caminho no qual não existe separação e segregação, onde todos possam ser vistos como aprendizes em busca de conhecimento e de oportunidade de construir seu próprio caminho, sua compreensão de mundo e dos valores que o cercam.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, como caminho fundamental para se atingir a inclusão social, constitui uma meta, neste novo século, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas educativos, nos quais se pretende educar alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isto pressupõe que é o sistema educacional como um todo que assume a responsabilidade de Educação e não uma parte dele, a Educação Especial (CARVALHO, 2004, p. 25).

Carvalho (2004) considera, ainda, que a inclusão resulta de inúmeros fatores que se complementam. É impossível pensar em uma escola inclusiva que não tenha a participação ativa do professor e da família, por exemplo, pois um ambiente colaborativo deve contar com a participação em consonância de seus atores.

O caminho para que a educação inclusiva seja vivenciada na escola perpassa também por possibilitar aos discentes com NEE um ensino no qual as suas peculiaridades sejam levadas em conta no desenvolvimento das práticas educacionais que serão trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, é necessário que a igualdade e a justiça sejam conceitos vislumbrados no meio educacional. Para tanto, é de suma necessidade e importância a participação da família, conforme apontamos anteriormente, colaborando e incentivando, a fim de que o desenvolvimento do indivíduo não fique restrito somente à escola. Também, faz-se necessário que o professor desempenhe o papel de mediador da interação entre os discentes, de modo que as diferenças sejam vistas como uma oportunidade de conhecer melhor o outro.

De acordo com Beyer (2006, p. 278), a inclusão escolar não deve desconsiderar as diferenças entre os discentes, isto é, não deve obrigá-los, “por meio de um currículo inflexível

ou hegemônico, a comportarem-se e a aprenderem conforme a maioria o faz”. Pelo contrário, a autora defende que a escola deve ser um ambiente no qual as diferenças não sejam vistas como um fator negativo, mas ajudando o indivíduo a compreender sua realidade e a refletir sobre ela e valorizando cada pessoa e sua história de vida.

Nesse sentido, conforme nos mostram Raposo e De Carvalho (2010, p. 157), o espaço escolar deve representar um dos cenários de construção e de mudanças e “deve ser compreendido em sua complexidade e em suas possibilidades relacionadas a cada sujeito e à sociedade”, pois a educação inclusiva só é possível se pensarmos o desenvolvimento humano em toda sua complexidade e peculiaridade. Discorreremos melhor sobre esse assunto no tópico a seguir.

1.2 Desenvolvimento humano e suas peculiaridades: contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vigotski à educação inclusiva

A evolução social, cultural e tecnológica da sociedade é um processo dinâmico e em constante transformação. A todo instante, conceitos e práticas se transformam, em todas as esferas e contextos sociais. Diante disso, a educação não deve ficar “presa” ao tempo, pois ela também está inserida neste cenário de transformações.

Segundo Kelman (2010, p. 13), o indivíduo não deve ser visto de forma isolada ao contexto. No âmbito escolar, por exemplo, isso significa dizer que a curiosidade ou a apatia em sala de aula não deve ser atribuída a uma única causa, biológica ou ambiental, “mas a um conjunto de fatores decorrentes do fluxo de interações entre as características estruturais da pessoa com os diferentes contextos onde ela participa”. De acordo com a autora, são esses os principais pressupostos que compõem a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Semionovich Vigotski, psicólogo russo.

Vigotski, assim como outros teóricos da área, pesquisaram e aprofundaram o conhecimento sobre a compreensão dos mecanismos inerentes ao desenvolvimento humano. O psicólogo russo demonstrou que, independentemente de condições especiais, todo ser humano é capaz de desenvolver suas capacidades e interagir com o meio no qual está inserido.

A abordagem histórico-cultural de Vigotski evidencia a importância dos contextos para o desenvolvimento humano, uma vez que, por meio da interação social e cultural, o indivíduo consegue empreender sua própria concepção de mundo. Ao focalizar o papel dos aspectos históricos e culturais na formação da pessoa, “essa abordagem nos revela uma forma original de compreender os processos educacionais de sujeitos com deficiência” (SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015, p. 3). Segundo essas autoras, a teoria de Vigotski tem ajudado a construir uma concepção coerente sobre o desenvolvimento humano, demonstrando que o conhecimento não nasce com o indivíduo, isto é, “o que somos, nossos valores, crenças, sentimentos, formas de pensar etc. não são inatos, mas construídos pelas dinâmicas sociais que circunscrevem nossa experiência no mundo” (SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015, p. 3).

Vigotski deixou um legado grandioso para compreendermos a educação inclusiva, pois seus estudos sobre o processo de desenvolvimento humano nos possibilitam entender, por exemplo, que a deficiência não deve ser encarada como um fator que impossibilita a pessoa de desenvolver suas potencialidades. Isso significa dizer que, no contexto escolar, o foco deve estar na interação do sujeito com o meio no qual está inserido, evidenciando-se, assim, que as práticas e as metodologias empregadas na escola devem ser elaboradas visando ao potencial e às necessidades de cada aluno, seja ele com necessidades educacionais especiais ou não. Neste contexto, o professor deve assumir o papel de mediador das relações dos alunos com o meio educacional e interpessoal.

Nas suas pesquisas, Vigotski e seus colaboradores da época (Leontiev e Luria principalmente) descobriram que apesar de “não saber” o resultado, quando uma criança era ajudada de alguma forma por outra pessoa que dominava esse “saber”, tal criança era capaz de chegar ao resultado esperado, e que na medida em que se aproximava de tal resultado, a criança precisava cada vez menos de tais ajudas, até chegar por si mesma ao resultado, isto é, chegava a determinado intento em que não precisava dessa ajuda externa, da orientação do outro, para cumprir a tarefa solicitada (DÍAZ, 2012, p. 73).

Com base no exposto acima, a formação do conhecimento humano perpassa pela troca de saberes entre os indivíduos, ou seja, é na interação que são condicionados os saberes, os conhecimentos e as visões de mundo. Sendo assim, não podemos conceber o desenvolvimento humano como um processo homogêneo, pois as pessoas não se desenvolvem da mesma

maneira, pelo contrário, cada sujeito é único em suas potencialidades e singularidades. Compreender esse cenário é muito importante para consolidar a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e colaborativo nas escolas.

1.3 Principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil e no mundo

Tudo que fazemos na vida, tem um marco inicial. Com a educação inclusiva, não é diferente. A história desta é bem antiga. No entanto, por questões de limitação e espaço, vamos nos ater às principais transformações vivenciadas a partir do século XX, até os dias atuais.

Um dos principais marcos legais da educação inclusiva, na atualidade, mundialmente falando, é a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 1975, “que reivindicava, a nível internacional, a garantia à segurança econômica e social; direito aos direitos civis e políticos fundamentais” (KELMAN, 2010, p. 37). Tempos depois, em 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que objetivou estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas, incluídas as pessoas com NEE, os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, independentemente de suas especificidades. Segundo Carvalho (2004, p. 21), esses pressupostos foram reforçados pela Declaração de Salamanca, em 1994, que teve como objetivo principal garantir, por meio de uma política de igualdade de direitos, a inserção de todas as crianças na escola, com foco principal nas crianças com deficiência, que ainda eram excluídas da escola regular. Neste contexto, a Declaração de Salamanca visava adequar os sistemas de ensino, buscando alternativas que garantissem a plena inserção das crianças com deficiência no meio escolar regular.

A partir desses documentos, reforçou-se a noção de que a educação não deve ser vista apenas como um espaço de formação, mas também de cultura e cidadania, em que a criança, por meio do contato social e cultural, possa ampliar seu conhecimento de mundo, se sentindo parte integrante deste meio. Em última instância, os marcos legais da educação inclusiva são de suma importância para o fortalecimento de uma escola em que as concepções de ensino visem ao conhecimento e à troca de experiências entre todos os envolvidos no processo.

O marco legal da inclusão garante que todos têm o direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais. Educação inclusiva se refere não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades. Refere-se a todo grupo minoritário que, de uma forma ou de outra, necessita de medidas educacionais diferenciadas quanto a processos de avaliação, de desenvolvimento curricular, de comunicação, dentre outros (KELMAN, 2010, p. 38).

No Brasil, a declaração do direito à educação é particularmente detalhada na Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 205, diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Segundo Almeida (2013, p. 226), a legislação educacional brasileira tem como principal fundamento a Constituição Federal de 1988, que, por si só, já garante o direito à educação a todas as crianças.

A política de educação inclusiva foi implementada no país tendo também como eixo norteador a Lei n. 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Vejamos, por exemplo, o que diz o seu art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Parágrafo I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; Parágrafo IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Os pressupostos apresentados na LDBN serviram de aporte para a sistematização da política de educação inclusiva no Brasil, conforme destaca Almeida (2013, p. 227-228):

- o Decreto nº 3.298, de 1999, regulamentando a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- O Decreto nº 3.298, de 1999, regulamentando a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

- A Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais;
- o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em atendimento à Convenção da Guatemala;
- a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que prevê a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão de comunidade de pessoas surdas. Ela foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular e sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete desse novo meio legal de comunicação e expressão;
- a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002, definindo que as universidades devem prever em sua organização curricular formação de professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; e
- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

Para Almeida (2013), a sistematização da política de educação inclusiva no Brasil oportuniza a consolidação de um sistema público de ensino versado na igualdade de direitos, possibilitando a participação da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isso significa, de acordo com Carvalho (2004, p. 24), que o processo inclusivo “pode significar uma verdadeira revolução educacional que envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade levamos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão”.

Neste contexto, a educação inclusiva não deve ser vista como uma forma de corrigir erros e preconceitos existentes na sociedade, mas como uma forma de consolidar um novo caminho, em que todas as crianças possam conviver em um mesmo ambiente escolar, interagindo e aprendendo com o outro. Segundo Dutra e Santos (2015, p. 4), “a educação, ao adotar as diretrizes inclusivas no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade”. Isto é, garantir os preceitos apresentados é o primeiro passo na solidificação de uma escola para todos, em que a equipe escolar compreenda seu papel de

implementadora de uma nova visão sobre as práticas de ensino, fator que discutiremos no próximo tópico.

1.4 O papel do professor e a educação inclusiva: desafios para a prática pedagógica

Como vimos anteriormente, a educação inclusiva já é uma realidade no cenário educacional brasileiro, contudo, é necessário que esta realidade se faça presente em todas as escolas públicas do país, de forma plena e conforme prevê a legislação.

Um dos pontos fundamentais para que a inclusão represente um significativo avanço para aqueles que necessitam de educação especial no Brasil é a adequada formação dos profissionais que atuam em sala de aula, que devem saber lidar com a heterogeneidade de seu alunado, atuando como mediadores que possibilitam que a diversidade presente em sala de aula seja algo favorável para todos os alunos.

Ao longo das últimas décadas, no Brasil, a prática metodológica escolar foi sendo revista e ampliada, dando maior liberdade ao professor na organização de seu trabalho em sala de aula, entretanto, mesmo com uma abordagem flexível do currículo escolar, ainda se observa um grande abismo entre a concepção realizada com os alunos sem necessidades educacionais especiais e a realizada com os alunos com necessidades educacionais diferenciadas. Nesse sentido, Jesus e Effgen (2012, p. 18) defendem que:

Entendemos ser fundamental pensar a escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer.

No cenário da educação inclusiva, o professor desempenha papel fundamental, pois é por meio da relação constituída em sala de aula com os alunos que os resultados poderão ser avaliados como consolidadores, ou apenas como tradicionais. Nesse sentido, um dos principais desafios para o professor é compreender que o processo educacional atual não se

focaliza em um objetivo específico, pois este visa oportunizar o exercício pleno da cidadania, seja na escola ou no convívio social.

Dessa forma, fazer questionamentos sobre a formação continuada de professores e sobre metodologias de formação que possam transformar essa clivagem na educação é fundamental. Propor, criticamente, alternativas metodológicas que focalizem uma efetiva articulação entre teoria e prática é imperativo e urgente, de modo a suprimir lacunas entre o fazer, o dizer, o sentir e o pensar (SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015, p. 4).

Certamente, grande parte do professorado ainda está distante desta nova realidade trazida pela educação inclusiva, que vai além da inserção de crianças e adolescentes com NEE na escola, pois esta busca garantir a valorização dos direitos e a compreensão e assimilação deste por parte do alunado. Assim, é sabido que ainda prevalece um panorama de desconhecimento sobre a sistematização de um projeto inclusivo na escola.

Às vezes o desejo de ajudar do professor é grande, mas pelo desconhecimento que tem em relação às potencialidades da criança, submete-a a programas educativos reduzidos, caracterizados pela falta de desafios e de estímulos (CAPELLINE; RODRIGUES, 2009, p. 357).

Segundo Crochík (2012), a educação inclusiva propõe transformações substanciais na escola, que vão desde a realização de mudanças na estrutura física e mobiliária escolar, até a prática cotidiana do professor, que tem de buscar novas alternativas para que todos tenham suas necessidades educacionais atendidas. Sendo assim, é preciso rever métodos e concepções relacionados ao fazer pedagógico do docente em sala de aula, algo que demanda mudança de paradigma e postura. De acordo com Pimentel (2012, p. 140), “a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

Nesse sentido, o docente necessita compreender que todos os espaços da escola são promissores para a implementação de práticas inclusivas, fundamentadas no respeito, na igualdade e na cooperação coletiva, a fim de propiciar o desenvolvimento escolar, social e cultural de todos os alunos. Quando o professor entende que a palavra diferença não deve ser

vista como um fator negativo, mas, sim, como a possibilidade de se construir algo novo, de experienciar novos conceitos e realidades, abrem-se as portas a novas filosofias e formas de pensar o fazer pedagógico em sala de aula.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS

Neste capítulo, falaremos sobre os objetivos almejados por esta pesquisa. No objetivo geral, explicitaremos o que se desejou apreender com este trabalho, por quais meios e para que finalidades. Já na exposição dos objetivos específicos, demonstraremos as questões secundárias, mas não menos importantes, que nortearam a construção desta pesquisa.

2.1 Objetivo geral

Investigar as percepções de professores de ensino fundamental de uma escola pública do município de Carinhanha (BA) acerca do processo de educação inclusiva, tanto em relação a aspectos positivos quanto negativos, buscando compreender a dissonância entre teoria e prática.

2.2 Objetivos específicos

- Conhecer as práticas metodológicas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), e se estas vão ao encontro das reais necessidades dos educandos.
- Identificar quais são os principais desafios vivenciados pelos professores na prática cotidiana da educação inclusiva em sala de aula.
- Conhecer a opinião do professor acerca da estrutura física, material e pedagógica da escola em que leciona, a fim de identificar se esta auxilia ou não na consolidação de um ambiente escolar inclusivo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos da metodologia empregada nesta pesquisa, de modo a explicitar os caminhos que nortearam a construção deste trabalho.

3.1 Fundamentação teórica da metodologia

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a pesquisa de cunho qualitativo, com objetivo de compreender melhor a realidade do ambiente pesquisado, assim como a de seus sujeitos, os quais serão de suma importância na assimilação dos contextos analisados.

Segundo Neves (1996, p. 2), “métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social: buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno”. Diante disso, infere-se que a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma visão da realidade e dos fenômenos que a compõem, em um determinado ambiente, de modo a evidenciar quais os fatores que determinam para a concretização de uma determinada realidade.

De acordo com Silva (2005), a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo demanda do pesquisador uma concepção analítica dos fatos pesquisados e da realidade a qual se propõe descrever. Contudo, é preciso levar em conta a estrutura e as demandas do local, de modo que os dados coletados evidenciem de forma realística o contexto estudado. Segundo esse teórico, “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave” (SILVA, 2005, p. 20).

Por meio desta pesquisa, conforme já dito anteriormente, procurou-se investigar as percepções de professores de ensino fundamental de uma escola pública do município de Carinhanha (BA) acerca do processo de educação inclusiva, tanto em relação a aspectos positivos quanto negativos, buscando compreender a dissonância entre teoria e prática. Para tanto, a pesquisa concentrou-se no estudo de caso. Segundo Silva (2005, p. 21), o estudo de caso é um procedimento que “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

O instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados foi um questionário semiestruturado, que, segundo Severino (2013, p. 125), destina-se “a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. As questões que compõem o questionário são abertas, pois, desta maneira, “o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (SEVERINO, 2013, p. 126).

3.2 Contexto da pesquisa

A escola em que foi realizada esta pesquisa pertence à rede municipal de ensino de Carinhanha (BA), denominada, aqui, com o nome fictício Escola Francisco da Chagas. A escola foi inaugurada em 1994 e funciona em dois períodos: matutino (de 7h30 a 11h30) e vespertino (de 13h a 17h).

A instituição trabalha com alunos da educação infantil e do ensino fundamental (ciclo inicial), com idade entre cinco e oito anos, totalizando 241 alunos matriculados. Deste quantitativo, 14 são alunos com necessidades educacionais especiais – todos diagnosticados com deficiência intelectual. Os 14 alunos com NEE são atendidos pelo Núcleo de Atendimento da Educação Inclusiva de Carinhanha (NAEIC).

O quadro de funcionários da escola é composto por 14 professores. Deste total, quatro possuem somente magistério; quatro são formados em pedagogia; três são formados em história; e três são formados em letras. O quadro diretivo é composto por uma diretora, formada em história; uma vice-diretora, formada em pedagogia; e uma coordenadora, formada em pedagogia e especializada em psicopedagogia, e cinco funcionários de apoio, sendo duas cozinheiras, duas faxineiras e um porteiro.

A estrutura física da escola é composta por seis salas de aulas, três banheiros, uma cozinha e uma diretoria. Por meio das observações realizadas, é possível notar que o espaço físico da escola não está adequadamente estruturado para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Por exemplo, as portas das salas e dos banheiros não facilitam o acesso por um cadeirante, os banheiros não são adaptados e não existem corrimãos em nenhum ambiente da escola. O pátio é muito pequeno e não permite a utilização deste pelos professores para a realização de atividades lúdicas e dinâmicas.

3.3 Participantes

Para a realização deste trabalho, participaram da pesquisa três professoras da escola acima descrita. Para manter o sigilo em relação aos participantes, foram utilizados nomes fictícios, como veremos a seguir.

- A primeira, denominada, aqui, com o nome fictício Vitória, não possui curso superior, sendo habilitada somente para o antigo magistério. Ela atua como docente há mais de 20 anos. Há um ano, ela leciona na escola pesquisada.
- A segunda, denominada, aqui, com o nome fictício Fátima, ainda não possui curso superior, está aguardando resposta da universidade para retomar o curso de letras. Ela atua como docente há 13 anos. Durante dez anos, trabalhou em uma escola da zona rural. Há três anos, ela leciona na escola pesquisada.
- A terceira, denominada, aqui, com o nome fictício Maria, tem formação superior em pedagogia e atua como docente há 20 anos. Na maior parte de sua carreira profissional, lecionou em uma escola da zona rural. Há um ano, ela atua na escola pesquisada.

3.4 Materiais

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os seguintes materiais:

- 1 computador;
- 1 impressora;
- Folhas de papel A4;
- Canetas;
- Bloco de anotações;

- Máquina fotográfica.

3.5 Instrumentos de construção de dados

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: questionário semiestruturado e observações.

O questionário semiestruturado (Apêndice A) foi respondido pelas três professoras participantes da pesquisa. Ele é composto por três categorias de análise, são elas: Categoria 1 “Formação docente” – duas questões subjetivas; Categoria 2 “A escola e a educação inclusiva” – três questões subjetivas; Categoria 3 “O professor e a educação inclusiva – seis questões subjetivas. Cabe ressaltar que o questionário foi construído previamente a partir de categorias de análise, a fim de facilitar a compreensão das perguntas por parte do sujeito participante, bem como para facilitar a construção da análise dos dados por parte do pesquisador.

As observações foram realizadas em dois momentos. No primeiro dia, visitou-se a escola com o objetivo de observar sua estrutura física e material. Já no segundo dia, conversou-se informalmente com os professores participantes da pesquisa e observou-se a atuação destes em sala de aula. Também no segundo dia, tirou-se fotos da escola, a fim de comprovar a realidade apresentada nos dados da pesquisa. Em todos esses dias de observação, utilizou-se um bloco de anotações.

3.6 Procedimentos de construção de dados

O Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar despertou o desejo de conhecer mais a fundo a realidade do professor da educação regular dos anos iniciais da educação básica, e como este compreende e entende o processo de ensino inclusivo na escola pública. A escolha da instituição pesquisada ocorreu em uma conversa com a coordenadora da escola. Na ocasião, ela falou que trabalhava em uma escola que estava iniciando o processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

O primeiro passo para a construção dos dados foi ir à escola e conversar com a diretora, a fim de explicar os motivos que levaram à escolha daquela instituição de ensino e os objetivos que fundamentavam a pesquisa. Após essa conversa, apresentou-se a Carta de Aceite Institucional (Anexo A), que foi assinada pela gestora que prontamente aceitou a realização desta pesquisa na escola. Também nesse dia foi entregue a Carta de Apresentação do pesquisador (Anexo B).

O segundo passo foi escolher os professores que pudessem colaborar com a pesquisa. Três docentes se prontificaram a colaborar com o trabalho. O critério era atuar em classe regular com alunos com necessidades educacionais especiais. Após a escolha, houve uma conversa particular com cada professora, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e a importância da participação delas para a realização deste trabalho.

O terceiro passo foi realizar uma conversa informal com as professoras participantes. Antes, no entanto, elas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C). Após ouvirem explicações acerca do conteúdo desse documento, as professoras assinaram e deu-se continuidade à conversa com cada professora. Posteriormente, cada participante recebeu uma cópia do questionário para responder às questões solicitadas.

Para complementar os dados, conforme dito anteriormente, realizou-se uma visita à escola, em dois momentos, a fim de coletar informações sobre sua estrutura física e material.

A realização da pesquisa na escola ocorreu de forma tranquila, com apoio direto da equipe gestora e colaboração dos participantes.

3.7 Procedimentos de análise de dados

A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações e da aplicação de um questionário semiestruturado às três professoras participantes. As perguntas tiveram como ponto de partida os objetivos almejados por esta pesquisa, tendo como foco principal investigar as percepções de professores de uma escola pública do município de Carinhanha (BA) acerca do processo de educação inclusiva, tanto em relação a aspectos positivos quanto negativos, buscando compreender a dissonância entre teoria e prática.

Os dados colhidos por meio do questionário foram analisados sucintamente, buscando descrever, de forma compreensiva e coerente, as respostas fornecidas pelos participantes. Dialogando com esses dados, tem-se as observações realizadas na escola, as quais ajudaram na sistematização da análise e do resultado da pesquisa. A discussão dos dados foi fundamentada por meio da leitura dos autores que compõem o embasamento teórico deste trabalho.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, trataremos dos resultados e da discussão teórica dos dados coletados. Por meio dos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa, foi possível compreender aspectos relevantes para o estudo.

Conforme dito anteriormente, o questionário semiestruturado foi construído previamente a partir de categorias de análise, a fim de facilitar a compreensão das perguntas por parte do sujeito participante, bem como para facilitar a construção da análise dos dados por parte do pesquisador, que também será feita por categorias, conforme veremos a seguir.

4.1 Formação docente

Nesta categoria, as professoras participantes foram solicitadas a responderem questões sobre sua formação acadêmica e docente.

Quando perguntadas se consideram a formação específica para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) um fator positivo ou negativo para o trabalho docente em educação inclusiva, as professoras Vitória, Fátima e Maria concordaram ser este um fator positivo, no entanto, nenhuma das três professoras possuem formação específica para atuar com alunos com NEE. Nesse sentido, a professora Vitória ressaltou: “Não tenho formação específica para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, mas considero importante a especialização do professor para atuar na educação inclusiva”.

De fato, a formação específica para atuar com alunos com NEE, conforme visto anteriormente na fundamentação teórica, é muito importante, pois possibilita ao docente ampliar sua visão acerca de sua prática pedagógica cotidiana. Segundo Effgen e Jesus (2012, p. 18), “sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas”. Também nesse sentido, as autoras Silva, Mendonça e Mieto (2015, p. 3) ressaltam que a formação acadêmica continuada evidencia novas formas de ver e de pensar o meio educacional em que o professor se encontra inserido: “Faz-se necessário um

distanciamento de sua experiência imediata, assim como a confrontação com outras perspectivas de atuação que emergem nas diversas práticas sociais dentro da escola”.

Quando perguntadas se consideram a sua formação acadêmica suficiente para atuar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras Fátima e Maria disseram que não, pois avaliam que faltaram disciplinas que abordassem intensamente o tema. Por sua vez, a professora Vitória disse não possuir ainda formação acadêmica, mas que mesmo assim busca compreender as necessidades de cada aluno, de modo a ajudá-lo no seu desenvolvimento.

O cenário descrito pelas professoras demonstra que há a necessidade de ampliar a oferta de cursos de formação docente voltados especificamente para a área de educação inclusiva. Nesse contexto, Effgen e Jesus (2012, p. 20) destacam a importância da formação continuada para a melhoria das práticas de ensino adotadas na escola, no âmbito do trabalho docente com alunos com NEE:

Concordamos que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante da fala das três professoras, pode-se inferir que somente a oferta de cursos de graduação não resolverá o problema que a educação inclusiva enfrenta no sistema público de ensino. É necessário que os docentes tenham uma formação que leve em conta a diversidade presente na escola, afinal, é sabido que não existe homogeneidade em sala de aula; há, sim, uma grande diversidade presente na escola, a qual precisa ser vista e compreendida, para que as necessidades e especificidades de cada aluno sejam atendidas. Conforme colocam Effgen e Jesus (2012, p. 20), “tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos”. Como disse a professora Fátima, “com a grande demanda fica difícil atender a esse público. Uma vez que considero ainda pouca a oferta de cursos de capacitação nesta área”.

4.2 A escola e a educação inclusiva

Nesta categoria, as professoras participantes foram solicitadas a responderem questões sobre a estrutura física, material e pedagógica da escola em que lecionam, no sentido de opinarem sobre a instituição estar adequada ou não para receber alunos com NEE. As professoras foram solicitadas, ainda, a responderem questões sobre a equipe pedagógica da escola e sobre as famílias de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando perguntadas sobre a estrutura física, material e pedagógica da escola em que lecionam, isto é, se ela se encontra adequada para receber alunos com NEE, as docentes responderam que a estrutura física, material e pedagógica da instituição é razoável, porém, apontaram que faltam recursos que poderiam ajudar no trabalho com esses estudantes, tais como a implementação de uma Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, Mantoan (2004, p. 29) destaca a importância da adequação do espaço escolar para receber alunos com NEE, ressaltando que “as escolas tradicionais não dão conta ainda das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta as diferenças”. Nesse contexto, pode-se visualizar que a estruturação física, material e pedagógica da escola é somente um passo, pois a grande mudança deve acontecer no modo como a escola acolhe e recebe esses alunos.

A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente mudanças em propostas educacionais da maioria das escolas e em organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretor, pais, alunos, e todos os interessados em Educação, na comunidade em que a escola se insere (MANTOAN, 2004, p. 29).

As professoras foram questionadas, também, acerca da participação da direção e coordenação da escola, no que diz respeito à consolidação de práticas inclusivas. As três professoras foram solicitadas a fornecerem suas impressões sobre o assunto, ressaltando-se o que a equipe pedagógica da escola poderia fazer para ajudar a implementar e aprimorar o trabalho docente em sala de aula com alunos com NEE. Como resposta, as três docentes destacaram que a escola busca alternativas para melhorar este ponto, conforme podemos visualizar na resposta da professora Vitória: “A escola demonstra interesse em conhecer as necessidades de cada criança com necessidade especial, porém a escola e os professores não

estão preparados para atender esses alunos como referência a lei”. Para Jesus, Martins e Almeida (2004, p. 75), é preciso modificar esta realidade existente nas escolas:

As escolas que queiram responder a este desafio contra a exclusão, criando uma nova escola em que todos os alunos sem exceção possam desenvolver ao máximo as suas competências, terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores conduzem os alunos a progredir no currículo, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

Por meio das respostas fornecidas pelas docentes, foi possível perceber que elas entendem que a educação inclusiva sugere a necessidade de mudanças profundas nas escolas, mas que, certamente, é necessário o apoio da família para isso. Ao ser questionada sobre a participação da família no contexto escolar e quais ações poderiam ser tomadas pela escola a fim de fortalecer essa parceria, a professora Vitória respondeu: “Ainda falta apoio dos órgãos competentes e de políticas voltadas para o processo de inclusão”. Já a professora Fátima disse que essa parceria pode ser ampliada por meio de encontros e eventos comemorativos. Por sua vez, a professora Maria ressaltou que é necessário:

Firmar parceria com as famílias através do diálogo. Fazendo com que entendam a proposta da educação inclusiva e usando de estratégias de convencimento, para que aceite o encaminhamento de filhos ao NAEIC no contra turno já que a escola não dispõe de recursos próprios.

Como a professora Maria destacou, o diálogo entre família e escola é fundamental. Nesse sentido, Jesus, Martins e Almeida (2004, p. 69) afirmam:

Com os pais, o apoio pode incluir o envolvimento destes no desenvolvimento do programa para a criança, dar informações específicas sobre as necessidades educacionais especiais da criança e sobre a melhor forma da família a apoiar, ajudar os pais a procurar ajuda e avaliar os serviços de apoio da comunidade.

Em última instância, é necessário compreender o processo inclusivo como um fator que depende não somente da participação ativa da escola, mas também da colaboração efetiva da família.

4.3 O professor e a educação inclusiva

Nesta categoria, as professoras participantes foram solicitadas a responderem questões sobre o que entendem por educação inclusiva, quais estratégias e metodologias utilizam em sala de aula para potencializar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quais são as principais dificuldades que encontram para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula que incluam alunos com NEE, bem como foram solicitadas a descreverem quais são os principais desafios vivenciados na prática cotidiana da educação inclusiva em sala de aula, os aspectos que facilitam e que dificultam o processo de educação inclusiva na escola em que lecionam e se se consideram preparadas para atuarem como docentes na educação inclusiva.

Quando solicitadas a opinarem sobre o que é educação inclusiva, as professoras responderam de forma diferenciada. A professora Vitória considera que “é um direito ao acesso à educação, onde todos são considerados iguais, porém alguns com necessidades diferentes. Nesse sentido a inclusão é o acesso a diversidade e a educação”. Por sua vez, a professora Fátima entende que “é um processo social onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagens tem o direito a escolarização o mais próximo possível do normal”. Já a professora Maria explica que “é um direito a diversidade em que gestores, educadores tem acesso a cursos voltados para o aprender lidar com situações em que o protagonista possua alguma deficiência”.

As respostas das professoras ressaltam questões que fazem parte da educação inclusiva e que são destacadas por Cardoso (2004, p. 23):

O papel da Educação Especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia que só será alcançada quando todas as pessoas, sem discriminação, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

A autora destaca, ainda, que o processo de inclusão escolar deve visar à plena inserção do aluno com NEE no ambiente escolar, deixando de lado visões preconceituosas que, ao longo do tempo, em nada ajudaram na implementação de uma escola para todos: “O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente” (CARDOSO, 2004, p. 23).

Ao serem perguntadas sobre quais metodologias e estratégias utilizam em sala de aula para potencializar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, e se estas vão de encontro às reais necessidades dos educandos, as três professoras responderam que trabalham com atividades diferenciadas, por exemplo, com a utilização de jogos pedagógicos. Como se sabe, o trabalho metodológico em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais ainda enfrenta inúmeras dificuldades, “embora mais difíceis de serem concretizadas, não são utópicas, demandam inúmeras ações, descritas e estruturadas no plano político pedagógico de cada escola” (MANTOAN, 2004 p. 29). Nesse sentido, a professora Fátima destacou que falta “apoio, acompanhamento de órgãos competentes que faça acontecer de fato, a inclusão. E não apenas integração”. A professora Maria destacou, por sua vez, que falta “a formação e especialização acadêmica e a falta de recursos apropriados”.

Os aspectos levantados pelas professoras certamente dificultam a realização do trabalho docente em sala de aula com alunos com NEE. Para Effgen e Jesus (2012, p. 20), “o desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa existir”. Assim, pensar em uma escola para todos perpassa por compreender que cada indivíduo é único, em seu jeito de ver o mundo, como também em suas necessidades educacionais especiais.

Em última instância, faz-se necessário abrir a escola a novas concepções, que estejam pautadas na realidade do educando e em um ambiente cooperativo, conforme destaca Mantoan (2004, p. 31): “Sabemos que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados”. Diante disso, a escola precisa reconhecer suas dificuldades e buscar soluções que tornem a prática escolar adequada à realidade de cada discente.

Quando perguntadas sobre os principais desafios vivenciados na prática cotidiana da educação inclusiva em sala de aula, as professoras Fátima e Maria responderam que consideram que os desafios estão relacionados ao envolvimento do alunado na prática escolar e na socialização com os colegas. Por seu turno, a professora Vitória respondeu que o maior

desafio está relacionado à falta de formação docente especializada para atuar na educação inclusiva. Nesse sentido, Capelline e Rodrigues (2009, p. 359) ressaltam os aspectos levantados pelas docentes:

Ao contrário da abordagem fundamentada no aluno, a nova maneira de enxergar a educação reconhece que embora as diferenças individuais da criança influenciem o seu progresso, o professor tem um papel decisivo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas com as decisões tomadas pelo professor, com as atividades que ele propõe, com os recursos utilizados e com a organização da sala de aula.

Sendo assim, a abordagem do professor em sala de aula é importante para a construção de um ambiente participativo por parte dos alunos, “parece simples, mas não é. Para que essa perspectiva seja utilizada com resultados positivos, faz-se necessário o apoio e o treinamento aos professores” (CAPELLINE; RODRIGUES, 2009, p. 359). Além disso, é necessário que o professor busque alternativas, pois “o que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantém conosco. Dessa forma, quanto mais ricas e variadas forem nossas interações educacionais, mais potencializadas serão nossas aprendizagens” (SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015, p. 2).

Nesse sentido, as professoras foram questionadas sobre sua preparação para atuar na educação inclusiva. Todas, de maneira unânime, disseram que não se sentem preparadas, devido à falta de formação específica para atuar com alunos com NEE. O que as professoras responderam vai de encontro ao que afirmam Silva, Mendonça e Mieto (2015, p. 3): “É preciso ter garantida uma condição mínima para que você reflita sobre as suas condições de trabalho de modo a ressignificar as práticas e tradições institucionais com as quais se depara cotidianamente”. Também em relação a esse aspecto, Cappeline e Rodrigues (2009, p. 358) ressaltam que “não são os especialistas e nem os métodos exclusivos que garantirão aos alunos com deficiência a possibilidade de se integrarem à escola comum, mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores para o trabalhar com as diferenças e as diversidades”. Assim, é preciso oportunizar ao professor um ambiente em que possa apresentar suas dificuldades e facilidades no desenvolvimento de práticas inclusivas, isto é, “a compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem” (PIMENTEL, 2012 p. 143).

Ao serem perguntadas sobre os aspectos que facilitam e dificultam o processo de educação inclusiva na escola em que atuam, as três docentes responderam que o que facilita são: o apoio de órgãos especializados (como o NAEIC, por exemplo), a equipe escolar, a relação entre família e escola, a troca de experiência. Já os fatores que dificultam a implementação de um ambiente inclusivo, na visão das professoras, são: falta de recursos para atender à demanda, falta de profissionais capacitados para atender esse público, estrutura física da escola, recursos didáticos, apoio da família.

Os itens listados pelas docentes reforçam tudo que foi dito ao longo desta pesquisa, uma vez que a escola abriu suas portas para uma nova concepção de ensino, mas sem se atentar a aspectos específicos da inclusão. Nesse sentido, Pimentel (2012, p. 146) afirma que “é importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos”. Sabemos que há um longo caminho a ser trilhado, mas este pode e deve ser visto como uma oportunidade de conhecer e compreender as diferenças existentes na escola, pois a diversidade sempre oportuniza novas formas de ver e compreender as relações existentes, e na escola não é diferente.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, ganhou espaço, contudo, sabemos que ainda há muito a ser feito para que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) encontrem, na escola, um ambiente em que suas especificidades sejam realmente atendidas.

Ao longo deste trabalho, buscou-se investigar as percepções de professores acerca do processo de educação inclusiva, tanto em relação a aspectos positivos quanto negativos, buscando compreender a dissonância entre teoria e prática. Como foi possível visualizar no capítulo anterior, por meio das percepções das professoras participantes desta pesquisa, a realidade cotidiana em sala de aula ainda está distante da ideal, pois os métodos de ensino ainda não são desenvolvidos partindo do aluno e de suas necessidades e potencialidades.

Os conceitos teóricos abordados ao longo do trabalho demonstraram que a inclusão deve ser vista de forma diferente pelos professores e gestores escolares, pois ainda é comum uma visão de inclusão que não passa de uma simples integração do aluno no ambiente escolar. As percepções das professoras participantes desta pesquisa apontaram para o fato de que os alunos com necessidades educacionais estão na escola, mas não têm suas especificidades atendidas no ambiente de ensino, isso devido a vários fatores, tais como a falta de formação docente específica e espaço físico escolar inadequado para a prática inclusiva.

Também foi possível perceber, ao longo da realização desta pesquisa, que a educação inclusiva já faz parte do cotidiano da escola, entretanto, ainda é preciso uma longa jornada para que essa realidade se consolide como parte intrínseca da escola. Por meio da fala das professoras participantes deste trabalho, compreendeu-se que a capacitação docente específica para a educação inclusiva é uma necessidade urgente, pautando-se essa construção nas necessidades e especificidades de cada educando. Também, faz-se necessário adequar a estrutura física e material da escola, de modo que esse ambiente seja verdadeiramente acessível a todos os alunos.

Trilhar o caminho da inclusão escolar é algo que demanda vontade, estudo e compreensão, uma vez que somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, cada um carrega consigo conhecimentos e necessidades que são únicos. Esses conhecimentos e necessidades devem ser vistos como ponto de partida para a edificação de uma escola para todos, em que o

fazer pedagógico seja visto como uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que damos algo de nós, também recebemos de quem nos foi dado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcio José de Magalhães. Reflexos da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. *Direito em Ação*, Brasília, v. 10, n. 1, jan./jun. 2013.

ANGELUCCI, Carla Biancha. *Inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como ruptura paradigmática. *Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Último acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Último acesso em: 20 out. 2015.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERO, Juan José Mosquera (Orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>>. Último acesso em: 20 out. 2015.

CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-31, abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Último acesso em: 20 out. 2015.

DÍAZ, Felix. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra. *O direito de Todos à educação: avanços na política de educação inclusiva*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFGGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

KELMAN, C. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERO, Juan José Mosquera (Orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MENDONÇA, Fabiana L. R.; SILVA, Daniela N. H.; MIETO, Gabriela S. M. *Inclusão e Formação Continuada de Professores: possíveis contribuições teórico-metodológicas de Yves Clot*. Brasília: UnB, 2015.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Último acesso em: 20 out. 2015.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos: In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora UFBA, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Disponível em: <http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf>. Último acesso em: 20 out. 2015.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen; JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. *Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Último acesso em: 20 out. 2015.

SANT'ANA, Izabella Mendes. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Último acesso em: 20 out. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

VIRGOLIM, Ângela. *O aluno com altas habilidades na escola*. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/moodle2013/pluginfile.php/83468/mod_resource/content/2/semana_4/texto/Mod._7.4_-_O_aluno_com_altas_habilidades.pdf>. Último acesso em: 20 out. 2015.

UNICEF. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Último acesso em: 20 out. 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (MODELO)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Caro(a) professor(a). Meu nome é Damião dos Santos Ribeiro, sou aluno do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, ofertado pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O presente questionário foi elaborado para subsidiar a construção dos dados que compõem a minha monografia de conclusão do curso acima referido. Peço, por favor, que responda às questões abaixo com a maior sinceridade possível. Ressalto que sua identidade será mantida em sigilo durante todo o processo de construção e divulgação dos dados.

Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

Damião dos Santos Ribeiro.

Dados de identificação

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: ____ anos

Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização () Mestrado
() Doutorado

Área de formação acadêmica: _____

Tempo de docência: ____ anos

Quanto tempo de atuação em docência com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): ____ anos

Categoria 1: Formação docente

1. Você já participou de alguma formação acadêmica específica para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Se sim, considera este um fator positivo para a atuação em educação inclusiva? Se não, considera este um fator negativo para a atuação em educação inclusiva?

2. Você considera que a sua formação acadêmica foi suficiente para atuar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Em caso positivo ou negativo, por favor, justifique a sua resposta.

Categoria 2: A escola e a educação inclusiva

1. Você considera a estrutura da escola em que atua, no que diz respeito aos aspectos físicos, materiais e pedagógicos, adequada para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Em caso positivo ou negativo, por favor, justifique sua resposta.

2. Em sua opinião, o que a equipe pedagógica da escola (direção, coordenação etc.) poderia fazer para ajudar a implementar e aprimorar o seu trabalho em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Por favor, justifique sua resposta.

3. Você conta com o apoio da família de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na consolidação de seu trabalho em sala de aula? Em sua opinião, quais ações podem ser tomadas pela escola a fim de fortalecer a parceria entre esta e a família?

Categoria 3: O professor e a educação inclusiva

1. Em sua opinião, o que é educação inclusiva?

2. Quais estratégias e metodologias você utiliza em sala de aula para potencializar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? Você acha que elas vão de encontro às reais necessidades dos educandos? Por quê?

3. Quais são as principais dificuldades que você encontra para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula que incluam alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

4. Descreva quais são os principais desafios vivenciados por você na prática cotidiana da educação inclusiva em sala de aula?

5. Você se considera preparada(o) para atuar como professor(a) na educação inclusiva? Em caso positivo ou negativo, por favor, justifique sua resposta.

6. Por favor, liste abaixo pelo menos quatro aspectos que facilitam e quatro que dificultam o processo de educação inclusiva na escola em que leciona. Se possível, justifique o porquê da escolha.

ANEXO A – CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPD
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (nome completo do responsável pela instituição), da _____ (nome da instituição) está de acordo com a realização da pesquisa

_____, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. _____.

O estudo envolve a realização de _____ (entrevistas, observações e filmagens etc) do atendimento _____ (local na instituição a ser pesquisado) com _____ (participantes da pesquisa). A pesquisa terá a duração de _____ (tempo de duração em dias), com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, _____ (nome completo do responsável pela instituição), _____ (cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

 Nome do (a) responsável pela instituição

 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDH

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: _____

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. Sa o(a) cursista pós-graduando(a)

que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Profª Drª Diva Albuquerque Maciel**

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de _____
(*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional):
